VIDERE
V. 16, N. 35, JUL- DEZ. 2024
ISSN: 2177-7837

Recebido: 18/11/2023
Aprovado: 09/02/2024

Páginas: 201 - 222 .

DOI: 10.30612/videre.v16i35.17627

DIREITO À EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EGRESSOS DO ENSINO FUNDAMENTAL PAULISTANO

RIGHT TO EDUCATION OF STUDENTS OF SPECIAL EDUCATION GRADUATES OF ELEMENTARY EDUCATION PAULISTANO

DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL EGRESADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA PAULISTANA

Luiz Renato Martins da Rocha*
Rosângela Gavioli Prieto**
Rubens Rodrigues da Silva***

*
Doutor em Educação Especial e Pós-doutorando em Educação UFABC e USP
luizrenatomr@gmail.com
OrcidID: 0000-0002-2884-4956

**
Doutora em Educação USP
rosangel@usp.br
OrcidID: 0000-0003-4013-1163

***
Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva/Surdez Rede Municipal de Ensino de São Paulo
rubens.silva@sme.prefeitura.sp.gov.br
OrcidID: 0009-0002-0902-778X

RESUMO
O artigo trata da conclusão do ensino fundamental como direito de todas as pessoas, dever do Estado e condição de acesso à etapa final da educação básica (Brasil, 2006). Parte de dados cedidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo sobre turmas de concluintes de 2018 a 2021, de quatro regionais, abordados quanti-qualitativamente, com algumas informações em cotejamento com as dos demais. Os resultados evidenciam que: o público da educação especial - PEE representa cerca de 3% do total de matrículas; no período analisado predominaram matrículas da categoria deficiência intelectual, seguida por autismo; com exceção de 2019, o acesso as salas de recursos multifuncionais são inferiores a 12% do PEE; a média das idades do PEE é ligeiramente superior à do conjunto de egressas/os. Os dados indicam a necessidade de constante acompanhamento da mobilidade das matrículas e das trajetórias estudantis para avaliar o cumprimento do direito inalienável à educação.
Palavras-chave: Estudantes com deficiência. egressos. ensino fundamental. município. São Paulo.

ABSTRACT
This article deals with the realization of elementary school as a right for all people, a duty of the State and a condition for access to the final stage of basic education (Brazil, 2006). Part of the data provided by the Municipal Department of Education of São Paulo on undergraduate classes from

2018 to 2021, from four regions, was addressed quantitatively and qualitatively, with some information compared to the others. The results show that: the public of special education - PEE represents about 3% of the total enrollment; in the period analyzed, the records predominated in the category of intellectual disability, followed by autism; except for 2019, access to multifunctional resource rooms is less than 12% of the PEE; the average age of the PEE is slightly higher than that of the graduate group. The data indicate the need for constant monitoring of enrollment mobility and student trajectories to assess compliance with the inalienable right to education.
Keywords: Students with disabilities. graduated. elementary school. municipality. São Paulo.

RESUMEN
El artículo aborda la finalización de la educación primaria como un derecho de todas las personas, un deber del Estado y una condición para el acceso a la etapa final de la educación básica (Brasil, 2006). Parte de los datos proporcionados por la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo sobre las promociones de 2018 a 2021, de cuatro regiones, abordados cuantitativa y cualitativamente, con algunas informaciones en comparación con las demás. Los resultados muestran que: los estudiantes público de la educación especial - PEE representa alrededor del 3% del total de matrículas; en el período analizado predominaron las inscripciones en la categoría discapacidad intelectual, seguida del autismo; a excepción de 2019, el acceso a clase de recursos multifuncionales es inferior al 12% del PEE; la edad media de los PEE es ligeramente superior a la del colectivo de egresados. Los datos indican la necesidad de un seguimiento constante de la movilidad de la matrícula y de las trayectorias de los estudiantes para evaluar el cumplimiento del derecho inalienable a la educación.
Palabras clave: Estudiantes con discapacidad. egreso. enseñanza fundamental. ciudad. São Paulo.

1 INTRODUÇÃO

O compromisso estatal brasileiro com a educação é garantir que todas/os estudantes alcancem níveis mais elevados de ensino (Brasil[1], 1988). Esta diretriz constitucional é detalhada pelos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996) e outras normativas, com destaque para o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e a ampliação da obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos, embora aprovada anos antes (Brasil, 2009a), passa a ser obrigatória a partir de 2016.

A educação básica, considerada uma grande conquista social (Cury, 2002, 2008; Duarte, 2004), tem sua plena implantação ainda como compromisso não cumprido, pois não atingimos a sua universalização e a qualidade de ensino, uma dimensão que deve cumprir o dever com a permanência, o desafiador compromisso de garantir o acesso ao conhecimento historicamente constituído pela humanidade e a conclusão da escolaridade compulsória. Um direito fundamental de natureza social (Duarte, 2007) de toda pessoa, é extensivo às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/S), um segmento da população reconhecido como elegível ao atendimento na modalidade de ensino educação especial (Brasil, 1988, 1996, 2014).

Neste trabalho será utilizada a expressão “pessoa com deficiência” em adesão à Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006; Brasil, 2009b), que adota um conceito expandido que abrange impedimentos de naturezas distintas e des-

1 Segundo atualização da NBR 10520 da Associação Brasileira de Normas Técnicas é nova regra citar a referência apenas com a letra inicial em maiúscula. Disponível em: https://assets.cienciasmedicas.com.br/arquivos/abnt-nbr-10520-2023.pdf. Acesso em: 26 set. 2023.

loca a atenção para as barreiras, ao invés de considerar apenas fatores orgânicos e, portanto, centrados no sujeito:

> Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (ONU, 2006, item "e" do Preâmbulo; Brasil, 2009b).

Pessoas com deficiência, em consonância com essa Convenção, "[...] são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas." (ONU, 2006; Brasil, 2009b).

Quanto ao público a que se dirige a política de educação especial paulistana, a normativa paulistana vigente (São Paulo, 2016) acompanha as nacionais (Brasil, 2009b, 2011), e designa as três categorias já nomeadas. Embora estas não sejam assim discriminadas na Convenção (ONU, 2006), esta pesquisa adota, deste importante tratado internacional, a compreensão de que na educação escolar deve centrar-se na identificação das barreiras e na sua remoção (Brasil, 2015) com a finalidade de promover condições favorecedoras ao ingresso, permanência e aprendizagem dessas/es estudantes. Soma-se a esse compromisso do Estado, a necessária ação contínua de combate à todas as formas de discriminação, a promoção da igualdade (Brasil, 1988, 2014) em comunhão com a adoção de princípios da equidade e da justiça (Rawls, 1997).

Na esteira da discussão sobre o modelo social da deficiência, Diniz et al. (2009, p. 66) afirmam:

> A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência não ignora as especificidades corporais, por isso menciona "impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial" (ONU, 2006a, artigo 1º.). É da interação entre o corpo com impedimentos e as barreiras sociais que se restringe a participação plena e efetiva das pessoas. O conceito de deficiência, segundo a Convenção, não deve ignorar os impedimentos e suas expressões, mas não se resume a sua catalogação. Essa redefinição da deficiência como uma combinação entre uma matriz biomédica, que cataloga os impedimentos corporais, e uma matriz de direitos humanos, que denuncia a opressão, não foi uma criação solitária da Organização das Nações Unidas.

Considerado esse público, para além da matrícula, que vem se expandindo com maior expressão após início dos anos 2000, a permanência na escola, com direito à aprendizagem, depende também do acesso a recursos e serviços que possam atender às suas necessidades educacionais específicas. Para tal, a política educacional assegura a organização do atendimento educacional especializado (AEE), em salas de recursos multifuncionais (SRM).

O AEE, conforme estabelecido no segundo artigo da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 4:

> [...] tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2009c).

Sua organização, tal como proposta, realizada na SRM no contraturno (Brasil, 2009c, 2011), tem sido criticada por algumas autoras (Mendes, 2023; Mendes; Malheiro, 2012; Oliveira, 2016), as quais argumentam que seu formato acaba por se tornar "modelo único" e se apoiam na justificativa de que é preciso considerar necessidades de várias ordens de estudantes que compõem as três categorias elegíveis a atendimento pela educação especial. Fato é que, segundo Rebelo e Kassar (2018), sequer esse serviço estava universalizado em 2014, e continua com cobertura insuficiente. Segundo informa o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, o acesso ao atendimento educacional especializado (AEE) no ano de 2021, era de "[...] 46,2% das matrículas do referido grupo." (Inep, 2022, p. 13).

Portanto, mesmo com subsídios federais provenientes do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2007), o Brasil não tem honrado compromissos firmados em documentos normativos e orientadores à política nacional de educação especial (Brasil, 2008), o que exige maior presença do Estado no incremento de planos e programas de expansão de recursos e serviços complementares ou suplementares ao ensino comum.

Quanto às esferas administrativas e suas responsabilidades no âmbito da educação escolar, cabe ao âmbito municipal, além da educação infantil, atender com prioridade o ensino fundamental (Brasil, 1996). Assim, tem sido mais frequente os municípios assumirem a responsabilidade pelos anos iniciais desta etapa da educação básica e haver maior participação da esfera estadual nos anos finais, embora com muita variação entre os estados brasileiros.

A título de exemplo, segundo a Sinopse estatística do Inep, a participação das redes municipais do estado de São Paulo no ensino fundamental anos iniciais correspondia, em 2022, a cerca de 59%, ou seja, das 3.003.396 matrículas, do 1º ao 5º ano, 1.760.794 pertenciam à rede municipal, enquanto 20% a rede estadual e as demais (21%) à rede privada. No entanto, nos anos finais (6º ao 9º ano), temos outra configuração no estado de São Paulo, onde a rede estadual é maioria: 56,2%, isto é, das 2.376.315 matrículas, 1.337.698 pertencem a tal esfera administrativa; já a rede municipal corresponde a 23,2% e as demais, pertencem à rede privada (Brasil, 2022).

Em 2022, a cidade de São Paulo registrou um total de 193.857 matrículas nos anos finais do ensino fundamental municipal, das quase 600 mil matrículas em todas as esferas administrativas, exceto na federal, que não registrou nenhum estudante. Somente no 9º ano, a cidade conta com mais 146 mil estudantes, destes, cerca de 32,5% são da rede municipal (Brasil, 2022) e, portanto, foco da presente pesquisa,

sobretudo da delimitação estabelecida de quatro Diretorias Regionais de Educação (DRE), conforme será detalhado em momento oportuno.

Nesta produção são analisados dados parciais de pesquisa mais ampla, em andamento, sobre trajetória escolar estudantes do público da educação especial (PEE) no ensino médio, egressos do ensino fundamental paulistano, e se referem às/aos concluintes desta segunda etapa da educação básica.

A escolha do tema direito de ingresso, permanência e conclusão do ensino fundamental tem como compromisso contribuir com a ampliação da expressividade de produções sobre o assunto e suprir uma constatada lacuna, conforme conclui Felicio e Perez Campos (2017), e visa a constituir conhecimentos que permitam o aprimoramento da política educacional paulistana e de indicativo de efeitos da política de inclusão escolar em metrópole.

Considerando-se também o atual contexto de implantação da obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos, pretende-se responder às seguintes questões de pesquisa: quais são os indicadores de conclusão do ensino fundamental na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP) do PEE em relação ao total de egressos na amostra analisada? Há equiparação de concluintes entre as regionais estudadas? Quais são as características desse alunado em relação classificação categorial nas tipologias elegíveis ao atendimento pela educação especial? Há efeitos nas médias de idades que resultem em diferenças significativas entre os dois grupos?

Decorrente das questões norteadoras da pesquisa, constituem-se como objetivos analisar o perfil de estudantes do PEE, egressos de turmas do ensino fundamental nos anos de 2018, 2019, 2020 e 2021, de quatro[2] das treze DRE da RME-SP. Tal rede de ensino é reconhecida como uma das maiores do Brasil e tem garantido percentual maior de concluintes do ensino fundamental, se comparado ao âmbito nacional (Lopes, 2018).

O artigo está organizado, a partir dessas notas introdutórias, em metodologia, resultados e discussão e considerações finais.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA: FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS[3]

A abordagem quanti-qualitativa adotada tem como característica ser marcada por uma multiplicidade de técnicas e procedimentos, análise objetiva de dados e pela preocupação com descrições mais ricas do mundo social (Minayo; Sanches, 1993; Denzin; Lincoln, 2006; Severino, 2007). As abordagens quantitativas e qualitati-

2 A amostra é decorrente do fato de os profissionais da modalidade de ensino educação especial dessas regionais participam de ações de formação continuada e pesquisa junto à equipe da autora principal há mais de 10 anos.

3 Considerando que os dados compilados não permitem identificar as/os estudantes, concluímos que a pesquisa não fere os princípios éticos para a área de Ciências Humanas e Sociais.

vas podem se complementar, possibilitando aprofundamentos sobre os dados gerados (Minayo; Sanches, 1993; Minayo, 2009).

No entendimento de Gatti (2002), quantidade e qualidade podem estar associadas na pesquisa, na medida em que, de um lado, os dados quantitativos elucidam sentidos de um dado fenômeno que se apresenta, e, do outro lado, o mesmo pode ser analisado qualitativamente, pois a relação entre estes e com referenciais teóricos é que darão significação em si, interpretação corroborada por Gamboa (2002). Portanto, não é contraditório afirmar que "[...] dados gerados por métodos distintos podem ser agregados, na perspectiva de compreensão das várias faces da realidade" (Souza; Kerbauy, 2017, p. 37).

Flick (2004) defende que a confluência dos métodos quantitativos e qualitativos podem possibilitar maior legitimidade aos resultados encontrados. Dentre as contribuições da pesquisa quanti-qualitativa, o autor salienta: a reunião de controle de vieses (métodos quantitativos) com compreensão a partir dos elementos envolvidos na investigação (métodos qualitativos), como estudos teóricos que fundamentarão a análise dos dados; a integração e identificação de variáveis específicas (métodos quantitativos) com uma visão global do fenômeno (métodos qualitativos); enriquecimento das constatações existentes sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência; e a validade da confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas.

Justifica-se, com esses argumentos, a adoção da abordagem quanti-qualitativa no presente estudo, pois a decisão por apenas uma poderia ser insuficiente para a compreensão de toda a realidade investigada.

As informações sobre as/os estudantes com matrícula na educação especial, egressos do ensino fundamental no quadriênio a ser analisado, foram solicitadas junto à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), que, após analisar o projeto, autorizou seu desenvolvimento e envio as informações ora sistematizadas e analisadas.

Detalhando a solicitação encaminhada à SME-SP, obtivemos dados das/os estudantes que finalizaram o ensino fundamental em escolas municipais da RME-SP, nas regionais: Campo Limpo; Freguesia/Brasilândia; Jaçanã/Tremembé; e Pirituba/Jaraguá, nos anos 2018, 2019, 2020 e 2021, compondo quatro diferentes agrupamentos.

Para esta produção as informações sobre o PEE recortadas intencionalmente da totalidade seguem detalhadas na próxima seção.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As descrições e análises dos dados de concluintes do ensino fundamental no quadriênio 2018-2021, a seguir apresentadas, estão organizadas em eixos temáticos.

Em dois deles, primeiro e último (total de concluintes e a média de idade), envolve o cotejamento entre os dois grupos (PEE e demais egressas/os do ensino fundamental). Os demais trazem dados específicos do PEE, a saber: a distribuição categorial dos estudantes PEE, a garantia do AEE contraturno em SRM, o alcance regional desse atendimento, sua distribuição por regional de ensino paulistana e por categoria.

Os dados compilados e sistematizados para a pesquisa seguem o pressuposto de que "[...] o pesquisador nunca será neutro, mas, ativo, reflexivo, que penetra na realidade do outro" (Rocha, 2015, p. 54).

3.1 Conclusão do ensino fundamental: uma comparação dos estudantes PEE em relação aos demais

Importa salientar inicialmente que a construção das tabelas seguiu um padrão: quando da colocação da informação dos dados, optamos por registrar o quantitativo e o percentual em relação ao total da coluna, ou seja, a frequência relativa em cada uma das linhas, para uma melhor visualização dos resultados e das comparações, haja vista, o percentual dar maior visibilidade à representatividade da parte em relação ao todo.

A Tabela 1 apresenta ano a ano o número de concluintes do PEE, em valores absolutos e relativos, calculados em sua correlação com o quantitativo dos demais estudantes.

Estudantes do PEE				**Demais estudantes**			
2018	*2019*	*2020*	*2021*	*2018*	*2019*	*2020*	*2021*
479 ~3,3%	498 ~3,2%	528 ~3,1%	561 ~3,2%	14.402 ~96,7%	14.990 ~96,8%	16.468 ~96,9%	17.155 ~96,8%

Tabela 1 - Estudantes egressas/os do ensino fundamental das quatro regionais – município de São Paulo – 2018-2021.
Fonte: as/os autoras/es (2023).

Apesar de haver um crescimento inegável de concluintes do 9º ano do ensino fundamental nas 4 (quatro) regionais aqui analisadas nesse quadriênio e comparativamente ao das/os demais estudantes (19%), o de estudantes do PEE é um pouco maior, sobe de 479 em 2018 para 561 em 2021, o que equivale a um aumento de 21,6%, no entanto, sem mostrar disparidade significativa. No caso do PEE, não há alteração significante no percentual de participação do PEE nesta totalidade, estas não se deslocaram de pouco mais de 3% do total, uma representação considerada baixa por Rocha, Lacerda e Lizzi (2022), embora dentro da média nacional quando analisadas as sinopses estatísticas da educação básica.

Também é importante sinalizar que a obrigatoriedade da escolarização dos 4 aos 17 anos (Brasil, 2013), torna essas/es concluintes público potencial da etapa do ensino médio, o que, nesse caso, totalizava mais de 17 mil concluintes do ensino fundamental na RME-SP em 2021, dos quais 561 constavam como PEE.

Apesar do aumento constante de tal público dentre as/os egressas/os do ensino fundamental na rede de ensino paulistana, nas quatro regiões analisadas, ainda é preciso investir esforços em, ao menos, duas direções: de um lado, em políticas públicas de educação com a finalidade de localizar munícipes ainda sem acesso ao ensino obrigatório; e, de outro, na ampliação desse estudo de modo a abranger a totalidade das regionais de educação paulistanas que somam treze para captar se a tendência de crescimento aqui apontada em relação às quatro regionais é generalizável para o município.

Na próxima seção as matrículas do PEE estão desagregadas por classificação categorial.

3.2 Egresso/as do PEE por categoria

Os dados estão sistematizados em 13 categorias, as mesmas utilizadas pelo sistema de ensino paulistano, segundo a fonte que nos foi encaminhada. Porém, é preciso comunicar que a classificação categorial deficiência física, é subdividida em: cadeirante e não cadeirante, para fins deste trabalho, optamos por agregar os dados e apresentá-los tal como no Censo da Educação Básica produzido pelo Inep, a fim de seguir o padrão adotado em nível nacional e viabilizar comparações futuras entre esses e os paulistanos. A deficiência auditiva foi enviada categorizada em graus: a) leve e moderada e b) severa e profunda. No entanto, seguindo o padrão do Inep, agrupamos as duas primeiras na terminologia deficiência auditiva e as outras como surdez. Apenas na categorial síndrome de Rett não havia concluintes registrados nos dados enviados pela SME-SP (Tabela 2).

PEE	2018	2019	2020	2021
Altas Habilidades/Superdotação (AH/S)	8 1,7%	7 1,4%	5 0,9%	3 0,5%
Autismo	20 4,2%	49 9,8%	50 9,5%	85 15,1%
Baixa visão	15 3,2%	16 3,2%	21 4%	17 3%
Cegueira	1 0,2%	1 0,2%	2 0,4%	3 0,5%
PEE	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**
Deficiência física (D. Física)	73 15,2%	73 14,7%	91 17,2%	85 15,1%

continua

Deficiência intelectual (D. intelectual)	258 54,9%	259 52%	260 49,2%	280 49,9%
Deficiência múltipla (D. múltipla)	48 10%	60 12%	64 12,2%	61 10,9%
Deficiência auditiva (D. auditiva)	16 3,3%	12 2,4%	9 1,7%	11 2%
Síndrome de Asperger (S. de Asperger)	2 0,4%	6 1,2%	6 1,1%	8 1,4%
Síndrome de Rett (S. de Rett)	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
Surdez	34 7,1%	10 2%	14 2,7%	5 0,9%
Surdocegueira	0 0%	0 0%	1 0,2%	0 0%
Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI)	4 0,8%	5 1%	5 0,9%	3 0,5%

Tabela 2 - Matrículas de egressas/os, concluintes do ensino fundamental, por categorias do PEE nas quatro regionais estudadas – município de São Paulo – 2018-2021. Fonte: as/os autoras/es (2023).

No quadriênio, a categoria deficiência intelectual é a que representa o maior número de matrículas e, embora tenha crescido no período em termos absolutos, ao final representa menos de 50%. Tal variação pode ser atribuída ao expressivo crescimento de matrículas de estudantes classificados na categoria autismo e passa a representar pouco mais de 15% do total, pois as demais têm menor expressão na totalidade e variação quantitativa pequena se comparado o primeiro ano da série com o último ou, até mesmo, decaem.

Os maiores crescimentos foram identificados, no grupo de pessoas com transtorno do espectro autista (TEA), tanto para o grupo com S. de Asperger, que de 2018 a 2021 registraram um aumento de 300%, quanto para os estudantes com autismo, cujo crescimento no período analisado, foi de 325%. Outros grupos também tiveram aumento, mas abaixo do que foi apresentado anteriormente (como dizer isto, se em números absolutos e no impacto na educação é muito diferente?), ou não tão expressivos quanto estes. Estudantes com cegueira aumentaram 200%, passando de 1 (um) estudante para 3 (três), D. múltipla 27%, D. física 16,4%, baixa visão 13,3% e D. intelectual 8,5%.

As categorias que diminuíram, comparando 2018 a 2021, foram: surdez (85,2%), AH/S (62,5%), D. auditiva (31,25%) e TDI (25%). A única categoria que se manteve sem alteração no período foi a da surdocegueira. Caberá a outros estudos, desvelar e analisar as razões desse decréscimo a partir de fontes de informações adicionais.

Outra análise realizada foi sobre a movimentação das matrículas das/os egressas em comparação ao ano anterior. Em 2019, comparado a 2018 temos que: S. de Asperger foi a que mais cresceu (200%), seguida do autismo (145%). A que mais dimi-

nuiu de público, foi a surdez (70,6%), seguida da D. auditiva (25%). As matrículas de estudantes cegos e com D. física se mantiveram, sem mudanças. Em suma, no intervalo de em um único ano, uma única categoria (S. de Asperger) cresceu 200%, ou seja, se em um ano havia dois estudantes (2018) e no outro passaram a ser seis (2019), um aumento expressivo.

Em 2020, comparado com o ano de 2019, as categorias que mais cresceram foram: cegueira e surdocegueira, cada qual, com 100% cada, passando/respectivamente, de um para dois estudantes e de zero para um estudante. Já as categorias que tiveram redução do seu público nesse biênio foram: AH/S (28,6%) e D. Auditiva (25%).

Em 2021, comparado ao ano anterior, temos como categorias que mais cresceram nas diretorias regionais aqui analisadas o autismo (70%) e a cegueira (50%), sendo as que mais se destacam, relativamente. Outros crescimentos também ocorreram, no entanto, não tão expressivamente quanto os aqui apresentados, no entanto, vale a consulta a tabela, para a verificação de tais crescimento, que podem não estar limitados a 1 ou dois apenas. A única matrícula da categoria surdocegueira no período foi localizada em 2020. As matrículas na categoria surdez diminuíram mais de 64%. No Gráfico 1, é possível vislumbrar o percentual de crescimento e decréscimo de cada uma das categorias analisadas, ano a ano.

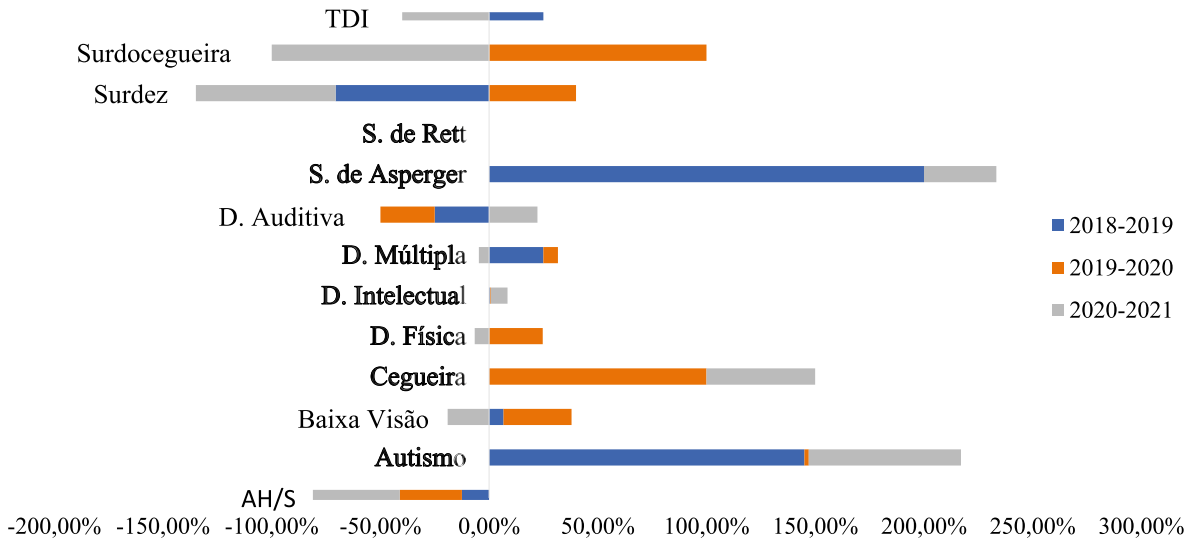

Gráfico 1 - Percentual de estudantes egressos do ensino fundamental, por categorias – município de São Paulo - 2018-2021.
Fonte: as/os autoras/es (2023).

Em suma, das categorias analisadas, a D. Intelectual foi a que manteve maior equilíbrio do seu público entre os anos, apresentando poucas oscilações. A única categoria que em todos os anos teve diminuição, foi a de estudantes com AH/S. Para as

demais categorias ou não houve crescimento, quando analisado ano a ano, ou oscilaram, de aumento à decréscimo de egressos; S. de Asperger e Autismo foram as que registraram os maiores crescimentos.

3.3 Garantia do AEE contraturno em SRM

Nesta seção são exploradas as informações que remetem ao cumprimento de um direito Constitucional estabelecido pelo art. 208, inciso III, isto é, o acesso ao AEE (Brasil, 2008). No município de São Paulo, a partir da Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (São Paulo, 2016), são especificadas três formas de oferta do AEE: no contraturno, por meio do trabalho colaborativo, ambas realizadas pelas/os professoras/es do AEE no âmbito das unidades educacionais, neste caso de ensino fundamental, e pelo trabalho itinerante, este realizado por Professoras/es de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, que são "[...] professores da carreira do Magistério Municipal, com habilitação ou especialização em Educação Especial, em uma de suas áreas, ou em Educação Inclusiva", que, por designação feita pela/o Secretária/o Municipal de Educação, compõem equipes regionais de cada um dos treze Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão. Nos dados dessa seção é possível que o registro de vinculação ao AEE inclua matrículas no contraturno e/ou no colaborativo, pois a RME-SP tem atuado para que ambas as formas possam ser registradas em seu sistema on-line[4].

Com a finalidade de ampliar a oferta do AEE realizado no contraturno em SRM, foi instituído no âmbito do Ministério da Educação, como uma das ações do governo federal caracterizada como de colaboração com estados e municípios, o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)[5] (Brasil, 2007). Considerado um serviço de abrangência nacional, do tipo modelo único (Mendes, 2023; Mendes; Malheiro, 2012; Oliveira, 2016), oferece o AEE cuja função é "[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem." (Brasil, 2009c). No município de São Paulo apenas uma parte do total de SRM é resultante do pleito paulistano junto ao referido programa, as demais foram sendo criadas por iniciativa da própria SME-SP e apenas mais recentemente foi adotada essa denominação (São Paulo, 2016).

4 Sistema Escola On-line (EOL). Mais informações disponíveis em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/codigo-eol-permite-acesso-aos-servicos-oferecidos-pela-secretaria-municipal-de-educacao/.

5 Criado pela Portaria Normativa n. 13, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007).

3.4 Atendimento em SRM: alcance em cada regional

A Tabela 3 apresenta o total de concluintes do ensino fundamental, distribuído pelas regionais, de acordo com vinculação (sim) de matrícula na SRM e, portanto, com AEE ou sem acesso a esse tipo de atendimento (não).

DRE	2018		2019		2020		2021	
	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não
Campo Limpo	56 32,6%	116 67,4%	75 46,3%	87 53,7%	15 8,8%	155 91,2%	21 10,3%	183 89,7%
Freguesia do Ó/ Brasilândia	0 0%	104 100%	58 53,2%	51 46,8%	6 5,3%	108 94,7%	12 11,6%	91 88,4 %
Jaçanã/Tremembé	0 0%	79 100%	41 47,1%	46 52,9%	7 6,4%	102 93,6%	4 4,0%	95 96%
Pirituba/Jaraguá	2 1,6%	122 98,4%	66 47,1%	74 52,9%	12 8,9%	123 91,1%	8 5,2%	147 94,8%
Total	58 12,1%	421 87,9%	240 48,2%	258 51,8%	40 7,6%	488 92,4%	45 8,0 %	516 92,0%

Tabela 3 - Atendimento ou não na SRM de estudantes do PEE, concluintes do ensino fundamental nas quatro regionais – município de São Paulo – 2018-2021.
Fonte: as/os autoras/es (2023).

Tomando como referência a linha do total de atendidos em SRM no quadriênio, conclui-se que o ano de 2019 é discrepante, pois tal serviço atinge quase a metade dos estudantes concluintes do ensino fundamental, passando de pouco mais de 12% em 2018, para mais de 48% em 2019. Já, em 2020, ficou em pouco mais de 7,5% e, por fim, em 2021 com cerca de 8%. Resta salientar que não obtivemos uma explicação para o fato após consulta à instância que nos enviou a planilha Excel. O que se pode destacar, excetuando-se o ano de 2019, é que apenas no ano de 2018 o dado ultrapassou em pouco a casa dos 12% considerando todas as regionais, um total alavancado por Campo Limpo que tinha 56 dos 58 estudantes em AEE. Nos dois últimos anos (2020 e 2021) continua sendo menos expressivo o acesso ao AEE na regional Jaçanã/Tremembé. Cabe questionar se as/os estudantes que estão sem acesso a esse atendimento foram avaliadas/os e consideradas/os dispensadas/os ou se não tiveram alcance a esse direito durante toda a sua escolarização na etapa do ensino fundamental. Trata-se de bom tema para outros estudos.

3.5 Atendimento em SRM: distribuição por categoria do PEE

Quando os registros da SRM no contraturno são desagregados por categorias (Tabela 4[6]) que compõem o PEE no município de São Paulo, os dados mostram um espelhamento dos atendimentos registrados por regional (Tabela 3).

Categoria	2018		2019		2020		2021	
	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não
AH/S	2 25%	6 75%	3 42,9%	4 57,1%	0 0%	5 100%	1 33,3%	2 66,7%
Autismo	3 15%	17 85%	29 59,2%	20 40,8%	4 8%	46 92%	13 15,3%	72 84,7%
Baixa visão	0 0%	15 100%	2 12,5%	14 87,5%	2 9,5%	19 90,5%	1 5,9%	16 94,1%
Cegueira	0 0%	1 100%	1 100%	0 0%	1 50%	1 50%	0 0%	3 100%
D. Física	9 12,3%	64 87, 7%	17 23,3%	56 76,7%	4 4,4%	87 95,6%	3 3,5%	82 96,5%
D. Intelectual	31 12%	227 88%	135 52,1%	124 47,9%	21 8,1%	239 91,9%	19 6,8%	261 93,2%
D. Múltipla	8 16, 7%	40 83,3%	39 65%	21 35%	6 9,4%	58 90,6%	5 8,2%	56 91,8%
S. de Asperger	1 50%	1 50%	4 66, 7%	2 33,3%	1 16,7%	5 83,3%	1 12,5%	7 87,5%
D. Auditiva	1 6,3%	15 93,7%	4 33,3%	8 66, 7%	0 0%	9 100%	1 9,1%	10 90,9%
Surdez	3 8,8%	31 91,2%	3 30%	7 70%	1 7,1%	13 92,9%	1 20%	4 80%
TDI	0 0%	4 100%	3 60%	2 40%	0 0%	5 100%	0 0%	3 100%
Surdocegueira	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 100%	0 0%	0 0%
Total	58 12,1%	421 87,9%	240 48,2%	258 51,8%	40 7,6%	488 92,4%	45 8%	516 92%

Tabela 4 - Estudantes do PEE, concluintes do ensino fundamental, e registro de atendimento em SRM por categoria – município de São Paulo – 2018-2021.
Fonte: as/os autoras/es (2023).

6 Na Tabelas 4, com dados sobre as SRM, os percentuais estão registrados também em relação ao sim, vinculação ao AEE desenvolvido em SRM, e ao não significando sem o AEE. Os percentuais, quando somados em cada ano totalizam 100%.

Novamente, esclarecemos que o ano de 2019 foi desconsiderado pelas razões já explicitadas anteriormente. Em números absolutos, a categoria deficiência intelectual é a que tem mais matrículas em todos os anos, representando do total de sim, daqueles que são atendidos nas SRM, uma média de mais de 50% dos atendimentos. As demais categorias que têm expressão nessa representação são Autismo, D. Múltipla e D. Física.

Cabe registrar que outros estudos podem cuidar de averiguar quais critérios são utilizados para a tomada de decisão de indicação de ingresso e a continuidade no AEE durante toda esta etapa da educação básica ou de cessação desse atendimento.

3.6 Média de idade das/os concluintes do ensino fundamental: cotejamento entre demais estudantes e os do PEE

Antes de iniciarmos a descrição e análise das informações registradas na Tabela 5, vale sinalizar que identificamos na planilha que nos foi encaminhada 27 linhas sem preenchimento da data de nascimento nos anos de 2019 e 2020, de um total de 1026 estudantes (2,6%), sendo cinco em 2019 (uma correspondente a estudante na categoria D. Múltipla e quatro na Surdez) e 22 em 2020 (duas D. Múltipla, oito D. Auditiva, 11 Surdez e uma Surdocegueira). Portanto, os dados referem-se a 999 estudantes da amostra. Quanto aos demais estudantes, o campo com a data de nascimento não estava preenchido para oito egressas/os do ensino fundamental em 2020, totalizando 0,04%. A ausência de informações básicas sobre essa/es estudantes pode indicar mais uma faceta de sua invisibilidade e/ou o tratamento diferenciado que pode estar sendo conferido a elas/es em razão da deficiência, em que até o preenchimento incompleto dos dados deixa de ser notado e corrigido durante o seu processo de escolarização.

PEE	2018	2019	2020	2021
Demais estudantes	15,41	15,4	15,47	15,47
Estudantes PEE	15,89	15,7	15,77	15,73
AH/S	15,11	15,51	15,22	15,56
Autismo	15,61	15,85	15,51	15,57
Baixa visão	15,96	15,45	15,44	15,71
Cegueira	14,66	15,78	16,34	16,39
D. Física	15,76	15,68	15,74	15,56
D. Intelectual	15,9	15,83	15,85	15,77
D. Múltipla	15,98	15,97	16	16,08
D. Auditiva	15,7	15,32	15,34	15,49
S. de Asperger	15,25	15,25	15,34	15,64
Surdez	16,54	15,77	16,59	15,49
Surdocegueira	0	0	-	0
TDI	15,73	15,71	15,65	15,15

Tabela 5 - Média das idades dos estudantes das quatro regionais, concluintes do ensino fundamental, por categoria – município de São Paulo – 2018-2021.
Fonte: as/os autoras/es (2023).

Os demais estudantes, que perfazem mais de 10 mil idades analisadas, têm como média, 15,4 anos, sendo que a variação é mínima ao longo dos anos e praticamente é inalterada, com aumento de 0,4% no intervalo de 2018 a 2021. No entanto, quando observamos os estudantes do PEE, por categorias, as variações são maiores. Na totalidade dos estudantes do PEE, depreende-se que houve pequeno decréscimo na média da idade se comparado o último ano com o primeiro da série (cerca de 1%).

O maior aumento de idade, foi na categoria cegueira, passando de 14,66 anos em 2018 para 16,39 anos em 2021, um aumento de cerca de 12%; e a maior redução média das idades do PEE foi dos estudantes com surdez, que decresceu de 16,54 anos para 15,49 anos, uma redução de mais de 6% no quadriênio.

Quando analisamos ano a ano, ou seja, a idade dos estudantes em 2019, comparando a 2018, temos que: o maior aumento foi a idade dos estudantes cegos (7,64%) e a maior diminuição foi dos estudantes com surdez: 4,66% que, por outro lado, no ano seguinte (2020 comparado a 2019), é o público aqui analisado que mais aumenta a idade, elevando-se em 5,2% e o público com a maior redução foi o autismo (2,15%). Por fim, na análise de 2021 em comparação a 2020, temos uma redução de 6,6% na idade média nos estudantes com surdez e aumento de 2,23% da idade para os estudantes com AH/S.

Pela análise realizada, evidenciamos que todos os PEE aqui categorizados, tem médias de idades superior à das/os demais estudantes, exceto aquelas/es com TDI (15,15 anos). Mesmo aquelas/es com altas habilidades/superdotação têm média de idade similar à dos demais estudantes, considerando a amostra aqui analisada.

Estar em uma idade adequada ~~r~~ aproximar a média das idades entre esses dois grupos e evitar a defasagem idade-série é fundamental na luta pela igualdade e garantia dos direitos das crianças e adolescentes. Em relatório publicado pela Unicef em 2018, foi apontado que: "De acordo com a legislação brasileira, a faixa etária de escolarização obrigatória vai dos 4 aos 17 anos. Por lei, aos 4 anos, a criança deve ingressar na pré-escola, aos 6 anos, no ensino fundamental *e, aos 15 anos, no ensino médio*" (Unicef, 2018, p. 4, grifo nosso), idealmente finalizado após três anos.

Na mesma referência, é avaliado que a transição entre as etapas são pontos críticos no tocante ao aumento da distorção idade-série. Assim, há mais riscos relacionados ao "[...] 3º ano e o 6º ano do ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio" (Unicef, 2018, p. 4), ou seja, nas etapas em que há grandes mudanças, sendo que uma delas, é a que estudamos no presente artigo: egressos do 9º ano.

Segundo o relatório supracitado, no tocante aos estudantes com deficiência, temos o seguinte panorama:

> No Brasil, 42% dos estudantes com deficiência estão em distorção idade-série nos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto a média nacional é de 12%. *Essa situação é agravada nos anos finais do ensino fundamental, chegando a 57% entre os estudantes com deficiência, versus 26% da média nacional*. No ensino médio, 53% dos estudantes com deficiência têm dois ou mais anos de atraso escolar (Unicef, 2018, p. 11, grifo nosso).

Contudo, os dados deste estudo não confirmam essas informações e isso pode ser devido à amostra ter que ser ampliada ou no município de São Paulo, as políticas de correção de fluxo terem efeitos que os colocam em outra condição de garantia de finalização do ensino fundamental sem aumentar a diferença entre as médias de idades dos dois grupos.

É importante destacar que, em estudo realizado por Meletti e Ribeiro (2014) sobre microdados do Censo da Educação Básica em nível nacional da edição de 2012, é constatada uma ampla defasagem idade-série. As autoras manifestam ser esta

> [...] uma situação preocupante, que deve ser alvo de outras investigações. A defasagem idade/série pode ser consequência tanto da retenção do aluno em uma série, quanto da entrada tardia na escola. Outro fator, no caso desta população, é a migração dos alunos de classes especiais para salas regulares de ensino sem a devida reclassificação. De todo modo, estas possibilidades, ainda que presentes conjuntamente, não justificam os números de defasagem encontrados. O problema da defasagem idade/série denuncia a precariedade da escolarização da população-alvo da educação especial em um sistema de ensino que se pretende inclusivo (Meletti; Ribeiro, 2014, p. 186).

Embora os dados sobre a amostra de estudantes aqui analisada não revelem acentuado distanciamento entre os dois grupos, PEE e demais estudantes, quando se trata da média de idade de conclusão do ensino fundamental, é importante o desenvolvimento de outros estudos que comparem a defasagem idade-série separando individualmente todas/os que ultrapassam 2 (dois) anos da idade ideal de término do ensino médio com vistas a acurar a análise. Complementarmente, é importante retroceder em suas trajetórias escolares para identificar onde têm se dado, predominantemente, as rupturas no percurso.

O retrato das pessoas com deficiência e a escolarização sem interrupções ou atrasos nos fluxos, evitando, assim, a distorção idade-série devem ser preocupações constantes do poder público e alvo de ações que diminuam, cada vez mais, a média de idade que possa significar ingresso no ensino médio com mais de 15 anos. A finalização tardia do ensino fundamental, coloca as/os estudantes em desvantagem umas/uns em relação às/aos outras/os e é também um dos fatores que indica a baixa qualidade da educação no Brasil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No retrato apresentado por meio da presente pesquisa, foi possível vislumbrar que ainda temos um público de sujeitos da educação especial pequeno e com um per-

centual de representação de menos de 3,5% em cada um dos anos analisados, o que é baixo, dado o percentual de pessoas com deficiência na população brasileira, segundo o IBGE (8,3%). No entanto, apesar do baixo percentual, há uma subnotificação desses sujeitos que, por vezes, vão compreender sua condição na vida adulta, haja vista que "[...] por vezes, não há entrosamento entre os sistemas de saúde e de educação em alguns municípios brasileiros, e isso impacta diretamente no diagnóstico de pessoas PAEE, muitas vezes demorando e/ou atrasando um atendimento efetivo [...]" (Rocha, 2019, p. 47).

É possível perceber ~~e~~ nos dados oficiais analisados na presente pesquisa, que a categoria TEA é a que vem, ano a ano, aumentando e se essa tendência se mantiver, teremos uma inversão futura nos dados, nos quais aumenta-se tal público e diminui-se a das/os estudantes classificadas/os como com deficiência intelectual, dado o comportamento desses dados analisados na presente pesquisa. Estudantes com deficiência intelectual, TEA e deficiência física formam a maioria dos egressos da cidade de São Paulo e o mesmo cenário é identificado na maioria do país (Brasil, 2021).

Temos públicos com tendência a diminuição e se tal comportamento se reproduzir nos próximos anos, estima-se que tais passarão a inexistir nessas regionais, são estes: AH/S, D. Auditiva e surdez. Sendo estes últimos, os que mais diminuíram e que pode ser explicado pelas políticas públicas existentes na cidade de São Paulo, que privilegiam a educação bilíngue de surdas/os, em classes e Escolas de Educação Bilíngue de Surdos (São Paulo, 2016).

As salas de recursos multifuncionais (SRM) no atual cenário da educação especial brasileira constituem-se um dos serviços essenciais à garantia do direito à educação na perspectiva da inclusão escolar, sobretudo, para alguns públicos que demandam AEE, seja de forma complementar ou suplementar. No entanto, observamos que a grande parte dos estudantes ainda não tem esse direito assegurado.

Por fim, a diferença das médias de idades do PEE não foi considerada significativa em relação às dos demais estudantes da RME-SP, concluintes do ensino fundamental no quadriênio analisado. Pesquisas como a da Unicef (2018) indica que há presença de distorção idade-série em relação às/aos estudantes com deficiência. Há autores que apontam inclusive que há uma distorção quando estudantes PEE estão na educação superior e que pode ser compreendido, segundo tais, por atrasos decorrentes da própria trajetória descontínua, na educação básica (Rocha; Lacerda; Lizzi, 2022). A presente pesquisa revelou que há diferenças pouco significativas aos estudantes PEE na RME-SP, o que aponta para a necessidade de desenvolvimento de outras pesquisas sobre essa amostra, desagregando os dados sobre as idades de modo a permitir analisar distorção idade-série ou ano escolar. Esse é um dos compromissos da continuidade da pesquisa sobre trajetória de concluintes do ensino fundamental paulistano, da qual foram extraídas as informações aqui analisadas.

A presente pesquisa está inserida em um contexto de investigação ainda restrito, pois analisa quatro das treze regionais da cidade de São Paulo. Assim, é importante indicar a necessidade de expansão do estudo para as outras nove diretorias, com a finalidade de agregar informações globais que possam instruir o monitoramento da trajetória de estudantes da RME-SP desde o ingresso na educação infantil à conclusão do ensino fundamental. Destarte, é importante salientar que as regionais aqui analisadas agregam um total populacional, de unidades educacionais, de matrículas de estudantes do PEE considerável em relação à totalidade e seus resultados podem ser consideradas indicativos passíveis de serem tomados como representativos de uma tendência nesse município.

A pesquisa em tela é um exercício inicial na provocação a outras pesquisas que buscam compreender realidades locais e nacionais com atenção às sutilezas das/os estudantes do PEE, sobretudo no tocante às/aos egressos do ensino fundamental, foco da presente pesquisa.

É importante salientar que o compromisso da pesquisa, cujos dados parciais foram aqui apresentados, envolve o acompanhamento da trajetória dessas/es egressos no ensino médio, tanto no que se refere à sua matrícula inicial como a sua trajetória durante os três anos de seu período ideal de duração, necessidade sinalizada por Hass et al. (2017), e que será tema de publicações futuras.

Por fim, o direito à educação e sua obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos, quando efetivamente universalizado, poderá conferir a todas/os acesso a conhecimentos que permitam se compreender em situação de desigualdade por diferentes fatores (socioeconômicos, culturais, de sexo, raça e gênero e por condição de deficiência etc.) e como condição de exercício de outros direitos, como cidadãs/os críticas/os e engajadas/os na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, seção 1, p. 1-32, 5 out. 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União,** 26 jun. 1998a.

_____. Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 ago. 1998b.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 abr. 2007.

_____. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**: Revista de Educação Especial. Brasília, v. 4, n. 1, p. 1-61, jan./jun. 2008.

_____. Presidência da República. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009a. Disponível em: https://bit.ly/2YdB5A6. Acesso em: 30 jul. 2019.

_____. Presidência da República. Decreto Federal n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 ago. 2009b.

_____. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, institui Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 set., 2009c.

_____. Presidenta da República. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011.

_____. Presidência da República. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 abr. 2013.

_____. Congresso Nacional. Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial União**, Brasília, 7 jul. 2015.

_____. Sinopse Estatística da Educação Superior 2019. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em: 01 ago. 2022.

CARVALHO, M. P. de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22 n. 77, p. 231-252, dez. 2001.

_____. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero, cor/raça. **Cadernos Pagu**, n. 22, p. 247-290, 2004.

_____. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 77-96, jan./fev./mar./abr. 2005.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002.

_____. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, mai./ago. 2008, p. 293-303.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz – 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2. abr./jun., p. 113-118, 2004.

_____. A educação como direito fundamental de natureza social. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007.

FELICIO, N. C. de; PEREZ CAMPOS, J. A. de P. A inclusão escolar no contexto do ensino médio: analise das produções em periódico científico. **RIAEE** – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. 3, p. 1710-1720, jul-set/2017.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação).

GAMBOA, S. S. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa educacional**: quantidade - qualidade. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GONZALEZ, R. K. **Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos**: relações de gênero e cor/raça. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

HASS, C.; SILVA, M. C. da; FERRARO, A. R. Escolarização das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul ante o direito à educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 245-262, jan./mar. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. – Brasília, DF: Inep, 2022. 572 p.

JESUS, D. M.; SÁ, M. G. C. S. (orgs.) **Políticas, práticas pedagógicas e formação**: dispositivos para a escolarização de alunos(as) com deficiência. Agda Felipe Silva Gonçalves [et al.]; organizadores, Denise Meyrelles de Jesus, Maria das Graças Carvalho Silva de Sá. - Vitória, ES: EDUFES, 2013. 280 p.

LOPES, I. A. **Inclusão e direito à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escola municipal paulistana**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio-ago. 2014.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de Recursos Multifuncionais: é possível um serviço "tamanho único" de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 349-366.

MENDES, E. G. Didática, formação de professores e educação especial: implicações das políticas públicas baseadas no Sistema de Suporte Multicamadas. In: **Didática, formação de professores e políticas públicas** [recurso eletrônico] / organização Andréa Maturano Longarezi, Geovana Ferreira Melo, Priscilla de Andrade Silva Ximenes. - 1. ed. - Jundiaí [SP]: Paco, 2023.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Publ.**, Rio de Janeiro, 9 (3); 239-262, jul./set, 1993.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-29.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Atendimento educacional especializado: nova proposta? Velhos problemas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **Inclusão escolar e educação especial no Brasil**: entre o instituído e o instituinte. Marília: ABPEE, 2016. 380p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Aprovada pela Assembléia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: http://www.bengalalegal.com/onu.php. Acesso em: 11 ago. 2023.

PEREIRA, M. M. G. D. P. N. **Deficiência, raça e gênero**: análise de indicadores educacionais brasileiros. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. M. de C. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018.

ROCHA, L. R. M. **O que dizem surdos e gestores sobre vestibulares em Libras para ingresso em universidades federais**. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

_____. **Panorama nacional dos estudantes público-alvo da educação especial na educação superior**. 2019. 276 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

ROCHA, L. R. M.; LACERDA, C. B. F.; LIZZI, E. A. S. Perfil dos estudantes público-alvo da educação especial na educação superior brasileira antes da lei de reserva de vagas. **Práxis Educacional (Online)**, v. 18, p. 1-25, 2022.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, 14 out. 2016. p. 23.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

UNICEF. **Panorama da Distorção Idade-série no Brasil**. 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idadeserie_no_Brasil.pdf . Acesso em: 19 set. 2019.